

Capítulo 8

Pistas para la territorialidad y (Re) territorialización de la educación indígena

Rocio Moreno Badajoz¹

<https://doi.org/10.61728/AE24003957>



¹ Universidad de Guadalajara.

Introducción

Este texto tiene como propósito mostrar cómo se puede otorgar una educación basada en la territorialidad. Se intenta mostrar las bondades de un modelo educativo alternativo donde participan agentes de la comunidad y padres de familia como una forma de democratizar la educación, propiciar aprendizajes situados y efectuar un proceso de reterritorialización en las escuelas y la educación de la cultura, las necesidades comunitarias, en apego territorial y a las estructuras de vida comunitaria.

El trabajo se divide en tres apartados y finaliza con unas conclusiones. El primer apartado contextualiza la manera en que la educación y la escuela se han concebido como dispositivos de aculturación y desterritorialización para los pueblos indígenas. Aborda de forma somera las nociones de desterritorialización, territorialización y reterritorialización, acuñados por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari, como marcos analíticos con que comprender los flujos de poder en el campo educativo estatal y sus políticas en las poblaciones indígenas mexicanas. Se propone que estas nociones no aluden a movimientos geográficos, si no a la transformación y adecuación de los procesos educativos a la territorialidad propia.

El segundo apartado intenta conceptualizar las nociones de tierra-territorio y cuerpo-territorio a la luz de las movilizaciones y movimientos indígenas en el contexto de América Latina, así como los reclamos de las mujeres indígenas inmersas en procesos organizativos-políticos. Las conceptualizaciones rebasan la escala y lógica estatal y se expande, transitando por diversas escalas, con énfasis en la dimensión simbólica y de defensa de la vida-existencia.

En tercer apartado ilustra cómo a través de los huertos escolares los docentes dotan de territorialidad etno-política a la comunidad educativa, a través de introducir a múltiples actores comunitarios y familias con sus conocimientos y epistemologías locales de la territorialidad. Se muestra que a través de esas prácticas educativas territorializadas se vislumbra la reterritorialización cultural de la escuela y el proceso educativo. El capítulo finaliza con unas conclusiones que demarcan como estas experiencias educativas-políticas propician el cuidado y la seguridad.

1. Entre territorialización, desterritorialización y reterritorialización de la educación indígena

En otros documentos he desarrollado como la política educativa ha forjado un proceso de etnocidio y desindianización sostenido en el anhelo del blanqueamiento cultural y de la ideología del mestizaje como proyecto de unificación racial (Moreno, 2017, 2019a). En el siglo XIX, el modelo de estado-nación que emergió tras la revolución mexicana se ensañó en establecer una población homogénea. En esos anhelos intelectuales como Molina Enríquez y José Vasconcelos invirtieron postulados eugenésicos hasta crear una definición culturalista de la “raza” indígena. Con base en estos planteamientos, la educación y el indigenismo, como políticas de Estado, se empeñaron en eliminar las que se clasificaron como degeneraciones culturales de las poblaciones indígenas hasta transformarlas en ciudadanos modernos y mestizos. Este mejoramiento racial-cultural requería despojar a la población indígena de rasgos, prácticas y hábitos percibidos como congénitos, atrasados e incívicos hasta acercarlos a los comportamientos morales y el idioma castellano del ciudadano europeo, lo que supuso un proceso de blanqueamiento (Cleto et al., 2022; Velasco, 2016).

En esos postulados culturalistas de la raza, las lenguas indígenas se definieron a modo de otra categoría cultural, al igual que el uso del traje tradicional o la danza. No obstante, la lingüista mixe Yasnáya Aguilar (2022a; 2022b) ha señalado de forma aguda que las lenguas son territorios cognitivos, porque atraviesan y forman parte del pensamiento. A través de la lengua se aprende y relaciona con el mundo, con los otros seres vivos, sobrenaturales, consigo mismo, con el cuidado de los bienes comunes y con la tierra-territorio.

En ese sentido, Yasnáya Aguilar (2020) se ha preguntado por qué los países con mayor diversidad lingüística poseen la mayor mega diversidad biológica. Si se toma esa coincidencia, el sistema escolar al eliminar las lenguas indígenas, en detrimento del idioma español, ha contribuido no solo al despojo del territorio cognitivo y epistémico de los pueblos y comunidades étnicas, sino que ha quebrantado las interacciones sostenidas con la vida en el territorio comunal, contribuyendo a su expolio y devastación.

De su parte, Benjamín Maldonado (2022) ha reflexionado que las escuelas comparten la característica de funcionar en un territorio que ha sido cedido en comodato por la comunidad al poder estatal. Esa extracción territorial voluntaria, añade, deslinda de cualquier decisión dentro del territorio escolar al poder asambleario y comunal. La educación oficial se lleva a cabo dentro de un territorio cercado, entre bardas y muros, y sirve a los intereses culturales, económicos, ideológicos y políticos del Estado. Un encierro que jerarquiza personas, conocimientos y normas; así como separa a personas de las estructuras y necesidades comunitarias.

A partir del aislamiento, la política educativa interioriza en estudiantes de conocimientos universales, puesto como superiores a los conocimientos propios, que además son descalificados y despreciados. El confinamiento separa a estudiantes y docentes indígenas de los referentes, dinámicas, espacios y temporalidades de la vida comunitaria y de la tierra-territorio. La ecuación estatal ha consistido en que quienes accedan a mayores niveles de educación se alejarán de los oficios, del trabajo manual, artesanal y agrícola que han portado las familias por generaciones; al igual que dejarán los referentes de cuidados colectivos y procuración del bien común de la vida comunitaria para adoptar una subjetividad y preocupación individualista.

En suma, la política educativa dirigida a poblaciones indígenas se fundó desde la desterritorialización no solo con el espacio físico: de la tierra-territorio, sino de la cultura, las normas socio-comunitarias, las epistemologías y lengua que perpetúan su vida y cuidado. Deleuze y Guattari, en la obra *Mil mesetas* (2006), han desarrollado ese término para identificar los procesos no solo de despojo del territorio, sino de la significación, las memorias, las estructuras, la organización y las interacciones intrínsecas en él. La noción supone una ruptura, pérdida o transformación de las prácticas y significación simbólica, social, económica y política con el territorio, no concomitante al desplazamiento geográfico. La tesis supone que la intromisión del Capital y el Estado han supuesto procesos análogos de desterritorialización, territorialización y reterritorialización. La territorialización refiere al establecimiento de relaciones de dominio, despojo y apropiación del espacio, lo que instaura una serie de relaciones de poder (Haesbaert, 2011). En la política educativa mexi-

cana, la territorialización ha institucionalizado un modelo de enseñanza estandarizado enfocado en la imposición de una identidad homogénea, una lengua común (la castellana) y un sistema de valores occidentales, blancos y europeos. A través de la organización y el control corporal en un espacio cerrado (escuela o aula), dentro de tiempos preestablecidos (calendarios, ciclos y horarios) y contenidos curriculares uniformes y monoculturales.

En el campo educativo, la desterritorialización ha desarraigado a estudiantes indígenas de las estructuras, formas de pensamiento y principios de la vida comunitaria. En su lugar ha fomentado una racionalidad ajena, individualista y competitiva. De igual forma que ha contribuido a la desconexión con los problemas que enfrentan la tierra-territorio.

No obstante, los pueblos, comunidades y docentes indígenas no han sido pasivos ni a críticos al disciplinamiento cultural del sistema educativo estatal. A finales de las décadas de los setenta e inicios de los ochenta del siglo XX, maestros indígenas se organizan con la intención de cambiar las precarias condiciones laborales y el sistema de educación indígena enfocado en la aculturación (Dietz, 1999; Mejía y Sarmiento, 2003; Moreno, 2017). En respuesta a las demandas, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), institución que junto al gremio indígena organizado proponen la denominada “educación bilingüe y bicultural” (Dietz y Mateos, 2011). Esta modalidad constituyó un intento por la reterritorialización de la educación pública a través proponer el uso de las lenguas indígenas en la educación indígena, la biculturalización del currículum escolar y la generación de materiales didácticos que combinaran los conocimientos adquiridos en la socialización comunitaria con los contenidos nacionales. Sin embargo, el modelo nunca funcionó: el Estado nunca aportó suficientes apoyos financieros para la generación de materiales didácticos, los maestros recibieron deficiente capacitación en el manejo del método pedagógico bilingüe y bicultural, en consecuencia, privilegiaron el uso del castellano y la enseñanza de los contenidos oficiales en el aula (Moreno, 2017).

A pesar del revés, en la década de los noventa se dio otro intento por la reterritorialización de la educación indígena a través de la denominada “educación intercultural bilingüe”. El término si bien se institucionalizó

en 1996, emergió como respuesta a la serie de demandas de movilizaciones indígenas y campesinas que empezaron dos décadas atrás y adquirieron un mayor auge con la aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), al sur del país. El zapatismo aglutinó una serie de movimientos afines alrededor de la demanda de la autonomía. En respuesta a esta reivindicación, la educación intercultural bilingüe se convirtió en una política pública con que mediar con organizaciones indígenas la demanda de “autonomía educativa” e institucionalizar una educación oficial con pertinencia lingüística y cultural. No obstante, la autonomía educativa, desde algunos movimientos indígenas, conlleva nociones étnico-políticas para la reterritorialización de la educación más allá de la valorización y el fortalecimiento de sus lenguas, identidad y cultura. Implican escapar de las normas y formas de control estatal para crear otro proyecto educativo-político donde florezcan sus epistemologías, sus lenguas como territorios cognitivos, las estructuras organizativas políticas-comunitarias, sus historias, sus memorias sociales y de pertenencia territorial.

Estas propuestas político educativas nos invitan a pensar el quehacer educativo en referencia a la territorialidad, articulada a las apropiaciones de la tierra-territorio como lugar de resistencia y de construcción del ethos identitario.

2. Ontología política del territorio

En la década de los noventa del siglo XX hubo un auge de movilizaciones y movimientos indígenas y afroamericanos que luchaban, entre otras cosas, por la búsqueda de reconocimiento jurídico a su diferencia identitaria y la defensa de sus territorios en América Latina. Según Arturo Escobar (2014) estas movilizaciones étnico-territoriales en materia de derechos territoriales cuestionaban dos procesos interrelacionados: 1) la reivindicación de la identidad étnica, que desafía la homogeneidad impuesta por el Estado-nación; 2) la crisis ambiental provocada por la devastación de recursos naturales y la pérdida de biodiversidad, generada por las dinámicas extractivas y el cambio climático. A estas movilizaciones Escobar las denomina luchas ontológicas, que desarrollan

una ontología política del territorio que vislumbra la defensa de “otros modelos de vida”, economía y sociedad, diferentes y divergentes a las racionalidades desarrollistas y de extracción dominantes que devastan al planeta (Escobar, 2014, p. 19).

Escobar (2014) se separa de la noción filosófica de ontología que se define como el estudio de la naturaleza del ser, de lo real, y se basa en las existencias separadas entre individuos y comunidades, entre la mente y el cuerpo, entre las especies y el mundo. Desde su perspectiva, las luchas de pueblos indígenas, campesinos y afroamericanos en lugar de posicionarse por la ontología dualista, donde las personas se sitúan como seres humanos supremos con capacidad de manipular y poseer los objetos o los recursos bióticos para maximizar su eficacia, pugnan por una ontología relacional o de “relacionalidad”.

Esta ontología relacional se actúa “minuto a minuto, día a día, a través de una infinidad de prácticas que vinculan una multiplicidad de humanos y no-humanos” (Escobar, 2014, p. 99). Se exhiben a través de narrativas, historias o mitos de creación, mismas que encarnan los principios con que relacionarse con las personas, las entidades sobrenaturales, la flora, la fauna. La relacionalidad incluye las perspectivas territoriales y comunales específicas de cada comunidad o pueblo campesino, indígena o afrodescendiente.

En algunas prácticas etno-político educativas, el territorio no solo es apropiado desde su dimensión funcional, simbólica, afectiva e identitaria, sino que también implica un proceso de defensa, resistencia y transformación en múltiples escalas. La ontología territorial trasciende la concepción estatal y jurídica del territorio, expandiéndose hacia otras dimensiones y conceptualizaciones abordadas por pensadores decoloniales, feministas, ecofeministas y del pensamiento crítico de Latinoamérica. Estas perspectivas reconocen que las dimensiones y concepciones del territorio no son contiguas, sino interdependientes, interrelacionadas, cotáneas y simultáneas.

2.1 La escala del cuerpo-territorio

La dimensión y concepción más íntima refiere al cuerpo-territorio. La noción proviene principalmente de investigadoras feministas, ecofeministas y de mujeres indígenas inmersas en sus organizaciones político-comunitarias que proponen la corporeidad como objeto en el ejercicio de poder y como “sujeto (corporificado) de resistencia” (Haesbaert, 2021).

Algunas mujeres indígenas colocan el enfoque en la relación mujer y cuerpo desde una sobrevaloración, violencia y marginalización históricamente vivida, a través de una separación donde se ha asociado la mente al género masculino por encima del cuerpo vinculado al género femenino. Esta división sexo-genérica ha provocado restricciones para que las mujeres ostenten cargos en los sistemas sociocomunitarios y de autoridad en los autogobiernos indígenas. Asimismo, ha propiciado el encierro de las mujeres en el hogar, donde las tareas domésticas, de crianza y de cuidado familiar y comunitario se han considerado exclusivamente de su dominio. Esta dominación patriarcal que se genera en los espacios sociales y político-comunitarios descarga múltiples violencias sobre los cuerpos de las mujeres indígenas, aunadas a un capitalismo extractivista vinculado a procesos de contaminación, extracción y saqueo de los territorios.

En este tenor, los feminismos comunitarios territoriales, a través de la noción de cuerpo-territorio, ayudan a comprender, complejizar y visibilizar la múltiples violencias que ejercen los sistemas de opresión patriarcal, los imaginarios comunitarios machistas y el capitalismo extractivista depredador sobre los cuerpos de las mujeres indígenas concatenados a sus territorios.

En Abya Ayala, las mujeres indígenas han colocado en primera línea sus cuerpos como un primer territorio de defensa ante los ataques por agentes estatales, militares, paramilitares, empresas extractivistas neoliberales y el crimen organizado que asedian a sus territorios y procesos político-organizativos. En la reflexión de la feminista comunitaria maya-xinca Lorena Cabnal (2019): cuando las mujeres defienden el territorio-tierra significa una defensa cotidiana y simultánea de dos dimensiones interdependientes: la defensa del territorio-cuerpo y de la tierra-territorio.

Dos escalas inseparables en la lucha por la vida y entrelazadas con la emancipación de sus cuerpos contra cualquier manifestación patriarcal.

Desde la perspectiva de Cabnal (2019), existe una incoherencia política y cosmogónica en los espacios organizativos y pueblos indígenas que defiende la tierra-territorio, la madre tierra, del saqueo y expolio del capital neoliberal, más no activan procesos de protección y defensa a favor de los cuerpos de las mujeres y las infancias víctimas de la violencia patriarcal y machista. Asimismo son políticamente insostenibles las acciones feministas que convocan a la emancipación de los cuerpos víctimas de la violencia machistas y patriarcal, pero “no convocan a la despatriarcalización de la naturaleza como un territorio en disputa por el actual modelo neoliberal” (p. 122).

Los feminismos comunitarios territoriales convocan desmontar las violencias y las opresiones que viven el cuerpo territorio y la tierra-territorio, así como alcanzar la emancipación y liberación de los cuerpos de las mujeres indígenas a través de la sanación. Una sanación que permita a las mujeres indígenas proseguir en la defensa del territorio, pese al desgaste emocional, espiritual o somático que provocan en su cuerpo el concatenado múltiples opresiones “del sistema patriarcal, colonialista, racista, lesbofóbico y capitalista neoliberal” (Cabnal, 2017, p. 101). La propuesta política consiste en que a través de los saberes plurales de la sanación y sanadoras indígenas provocar la recuperación emocional y espiritual de cada cuerpo para reivindicar la alegría, celebrar la vida y el estar vivas, acuerpadas, sin dejar la indignación a un lado.

En la integridad de la defensa de la vida y del cuerpo-territorio se coloca el cuidado de los bienes comunes, el territorio y las estructuras de vida comunitaria, lo que permite abordar otras escalas del territorio, donde el cuerpo es la escala más micro, íntima y representa el “primer territorio de lucha” (Haesbaert, 2021). Esta escala se conecta con otra del territorio que alude a la familia, a la vivienda y al barrio, a la que ya se ha referido en otros trabajos (Maldonado y Moreno, 2022). Para los propósitos de este trabajo nos interesa enfocarnos en la relacionalidad implícita entre el concepto cuerpo-territorio y su lazo con la tierra-territorio.

2.2 La escala de la tierra-territorio

En esta dimensión se manifiestan los mayores conflictos, luchas y resistencias inter y extra comunitarias. En algunos movimientos indígenas de Abya Ayala, el territorio origina alguno de los procesos organizativos-políticos por transformación social y luchas por la vida.

En una vertiente de los pueblos indígenas, la apropiación del territorio-tierra se relaciona con el cuidado y defensa de la madre tierra, entendida como un ser vivo que concibe, nutre y protege. De acuerdo con el intelectual mixe Floriberto Díaz, si a la tierra se le considera madre, hay una relación de mutua dependencia, no de mercantilización (Robles y Cardoso, 2007). De la tierra se nace y se retorna a sus entrañas al morir.

El territorio-tierra crea una relación dinámica, afectiva y sensorial (corporal) a través de los ciclos que establece: de lluvia, sequía o borrasca. Y también por medio del trabajo de siembra, cuidado y cosecha de los alimentos. Proporciona el hábitat, el sustento, y que permite parte de la reproducción biológica de la población, por tanto, hay una relación de interdependencia, integralidad, respeto, agradecimiento por dotar la vida.

Desde otras vertientes, la tierra-territorio se refleja en relación con el cuerpo, donde las montañas y rocas son metáforas de los huesos, los ríos representan el flujo sanguíneo y la tierra se asemeja a la piel. También se explica cómo emanado de la naturaleza y sus ciclos con que el cuerpo está amasado de barro (de la mezcla entre tierra y agua), quemado al sol y secado con el viento.

Por otro lado, el territorio también se apropia simbólica, afectiva y lingüísticamente. Este proceso permite la reproducción de prácticas culturales, sagradas y rituales, asociadas a la convivencia y a la conexión con entes anímicos o guardianes territoriales. Se materializa en geosímbolos como paisajes culturales, cerros, cuevas, ríos, ojos de agua y cruces, que proporcionan el equilibrio necesario para la subsistencia de los individuos o de los grupos sociales (Linares, Niniz y Torres, 2022). Algunos de estos geosímbolos son marcadores de fronteras comunitarias, regionales, étnicas, lingüísticas, o entre el mundo y el inframundo. Otros contienen la connotación de sagrados: lugares símbolos de la territorialidad.

Se le denomina territorialidad tanto al uso material como a lo simbólico del territorio, de acuerdo con la lógica interna y cultural de cada pueblo: En relación con las epistemologías, conocimientos, cosmovisiones, prácticas culturales y ceremoniales propias. La territorialidad propone una concepción más amplia del territorio no solo como espacio físico, sino que alude a su dimensión simbólica y vivida del territorio (Haesbaert, 2021).

La propuestas educativas-políticas de algunos movimientos indígenas y campesinas aluden a la territorialidad como lugar de resistencia y de fortalecimiento de la identidad territorial, articulada a la defensa de la vida, de la cultura, la lengua y la producción de bienes materiales y simbólicos (Pinheiro 2015; Moreno 2019a). La académica brasileña Lia Pinheiro Barbosa (2015) ha documentado en el Movimiento de los Sin tierra (MST) de Brasil y los zapatistas en México utilizan la geopedagogía para vincular lo educativo-pedagógico con los aspectos sociales y políticos emergentes del territorio y la cultura. De esa manera se reterritorializa la práctica educativa y escuela en vínculo con el territorio, como eje de resistencia, y con el fortalecimiento de la identidad y lengua.

No obstante, estas pedagogías no son exclusivas de movilizaciones político-organizativas. Existen propuestas y metodologías educativas y pedagógicas consolidadas y sistematizadas con que docentes forjan territorialidad en estudiantes, a través del uso de la tierra-territorio más allá de un espacio geográfico, vinculada a las actividades productivas, políticas, económicas, sociales y espirituales. Además en ocasiones hacen partícipes a familias y a otros actores comunitarios y sus conocimientos en los procesos educativos como otra forma local de hacer territorialidad.

A continuación se amplía una de estas prácticas y propuestas educativas que combinan los conocimientos del currículum escolar con las epistemologías, las lenguas y cosmogonías locales sobre la vivencia o conflictos políticos y económicos que se tenga de la tierra-territorio; más las prácticas sociales, culturales, económicas y ceremoniales en torno a él, a través de los huertos escolares.

Con base en trabajo de campo realizado con anterioridad en el municipio p'urhépecha de Cherán, el pueblo coca de Mezcala, nahua de Ayotitlán y obras previas (Moreno 2019a; Maldonado y Moreno 2022), se trazará como la instalación de un huerto escolar traza líneas nítidas en relación

a las nociones de cuerpo-territorio, tierra-territorio y territorialidad en los procesos, las propuestas y las prácticas educativas que vinculan los conocimientos curriculares, técnicos y tecnológicos, con las epistemologías, las cosmovisiones, la espiritualidad y principios comunitarios, lo que actúa una reteriolización de la cultura, y en ocasiones la lengua indígena, en el sistema educativo estatal.

3. La milpa o el huerto escolar

Los huertos escolares funcionan como talleres-laboratorios vivos y vivenciales. Se construyen en un espacio dentro de los planteles escolares o se consigue un terreno presentado en las inmediaciones. En algunos se cosecha la denominada milpa: cultivo de maíz, frijol y calabaza; en otros se siembran hortalizas, árboles frutales, flores comestibles y plantas medicinales. La toma de decisiones sobre el ciclo agrícola y qué actividades pedagógicas con fines sociocomunitarios se desarrollarán, suele integrar a la comunidad educativa (autoridades escolares, padres de familia, tutores y estudiantes), lo que democratiza los aprendizajes y la producción.

Dependiendo del grado escolar, la preparación del suelo, la siembra y el cuidado de las plántulas se acompaña de padres de familia, docentes, estudiantes y algunas veces vecinos u otros habitantes de la comunidad. De igual forma a lo largo del ciclo escolar se invita a las familias, comuneras, comuneros o médicos tradicionales a participar tanto en las actividades productivas como a socializar los conocimientos, las memorias, las epistemologías y cosmogonías sociocomunitarias.

De manera que, en el ir-haciendo de las actividades agrícolas, padres de familia, personas mayores, sabias y sabios comparten la memoria social e histórica de enfrentamiento comunitarios e intercomunitarios; las actividades socioeconómicas de antes y ahora en la venta o intercambio de productos agrícolas; las prácticas rituales con que se rinde gratitud aquellos guardianes de la naturaleza para el logro de la buena cosecha; la correlación entre el ciclo agrícola y el ciclo festivo; las prácticas simbólicas que envuelve lo agrario, por ejemplo de la relación del maíz como base alimenticia y como referente de la cosmovisión que le da sentido y significado a la interacción ser humano-naturaleza. De su parte las y

los médicos tradicionales traspasan los beneficios de la herbolaria en la sanación de las afectaciones corporales y mentales.

Algunos de estos conocimientos, memorias, prácticas y saberes se socializan en las lenguas indígenas. Este uso lingüístico se procura no desde el saber fragmentado (por ejemplo de nombrar solo las partes o colores de las flores), sino de retomar las lenguas indígenas desde su estructura argumentativa y como vehículo central de construcción de conocimiento en vínculo con la territorialidad (Calvo y Maldonado, 2022). Esto es, desde cómo las lenguas nombran, por ejemplo, y se relacionan con las dinámicas, ciclos y temporalidades de la tierra-territorio. Esta sería una manera con que forjar la reterriolización de la lengua indígena: al regresar su aprendizaje al calor de la familia, la cultura y la comunidad, a su relación con la tierra-territorio y la vida en él (Cajete, 2022). No obstante, ello no resuelve el pendiente didáctico de cómo forjar comunidades escolares bilingües.

Como se mencionó, el huerto ofrece un área sociocomunitaria de aprendizajes compartidos en el ir-haciendo de sembrar, cosechar y cuidar la tierra-territorio, mientras familias y diversos agentes comunitarios traspasan saberes locales. Esta un forma de reterriolización de la educación escolar a las formas pedagógicas con que familias indígenas socializan algunas prácticas productivas, festivas y culturales desde temprana edad: en el ir-haciendo de realizar las actividades y celebraciones mientras las nuevas generaciones observa cómo lo hacen las personas mayores y guiadas por ellas y ellos (Mejía-Arauz, Keyser y Correa-Chávez, 2013; Moreno, 2017).

El ir-haciendo huerto y el proceso educativo permiten además que los aprendizajes florezcan en colaboración, lo que en algunos pueblos indígenas nombran como reciprocidad.

Que familia y actores comunitarios compartan sus conocimientos comunitarios forman parte de este principio ético. Los contenidos que aportan corresponden a interiorizar en las futuras generaciones principios éticos para que futuras generaciones actúen en favor del bien común, de la comunidad y lo comunitario. Por otra parte, la introducción de aprendizajes significativos y situados por parte de los actores y agentes comunitarios invitados, derrumba la jerarquía sostenida en la maestra o

el maestro como depositarios unánimes de conocimientos, lo que activa un proceso educativo más horizontal y colaborativo (Moreno, 2019b).

Asimismo, el huerto fomenta el trabajo colaborativo en la definición de los roles y toma de acuerdos entre familias, estudiantes y docentes desde la adquisición e intercambios de semillas hasta la distribución o transformación de la cosecha en alimentos. Un aspecto relevante de la producción agrícola en el huerto escolar es la reterritorialización de la base comunitaria sostenida en el trabajo colectivo, comunitario y gratuito.

Además de la reciprocidad, el trabajo colectivo y el bien común, otro principio ético que aparece constantemente en estas prácticas educativas territorializadas es el respeto. Las personas mayores insisten a infantes y adolescentes en que deben respetar a las personas mayores, así como sus conocimientos, sabidurías y memorias. También incentivan el aprendizaje de prácticas de respeto a la naturaleza, a la tierra-territorio y sus entes guardianes. Incitan en la autolimitación del aprovechamiento y uso de la tierra-territorio y sus bienes comunes, como una forma de respetar los ciclos y temporalidades de restablecimiento que posee la naturaleza.

Ante esta pluralidad de visiones y sentires, docentes guían los aprendizajes pedagógicos en estudiantes a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Lanzan una serie de preguntas o problemas —reales, vividos y situados— para resolver. En ocasiones la actividad pedagógica integra los contenidos curriculares con los conocimientos que aportan las y los actores comunitarios invitados. O en otras ocasiones se puede vincular la actividad pedagógica a situaciones comunitarias concretas y actuales. Por ejemplo se solicita a estudiantes que calculen el volumen de agua que se necesita de acuerdo con la superficie del terreno, al tiempo que se reflexiona la importancia del agua en las actividades familiares, y se reflexiona cómo se lápida en la familia, la comunidad o a través de empresas transnacionales. La resolución de la actividad se realiza de forma grupal para suscitar aprendizaje colaborativo. De su parte, maestras y maestros reflexionan sobre las articulaciones, contrastes, complementariedades o contradicciones que se susciten entre los contenidos curriculares y los conocimientos o epistemologías comunitarias implicadas en la actividad de aprendizaje.

Estos procesos educativos y las prácticas escolares requieren generar

procesos de reflexión e investigación colaborativa tanto en docentes como estudiantes para la mejor comprensión del territorio y la vida comunitaria. De lado del magisterio la indagación se activa a través de realizar visitas frecuentes y entrevistas dialógicas a actores comunitarios que abonen a profundizar en la comprensión de la lengua, tradiciones, creencias, historias, nociones de la tierra-territorio y su dimensión simbólica. De lado de estudiantes se giran indicaciones para que busquen fuentes orales o escritas que les permitan profundizar sobre la territorialidad y aspecto de la vida comunitaria, ya sea a través de encuentros dialógicos con sabios o con visitas a bibliotecas, casas de la cultura u oficinas que registren información sobre la administración del territorio y actividades comunitarias.

Abrir el proceso educativo a otros actores comunitarios en el huerto, así como la investigación colaborativa que escucha a otras personas de la comunidad coadyuvan a la visibilización y reterritorialización de conocimientos y epistemologías que por lo regular están relegados al ámbito privado y cerrado del hogar, al currículum oficial y al entorno.

En ese sentido resulta vital que la indagación ponga énfasis en escuchar a las mujeres, quienes por lo regular permanecen en la casa y contienen conocimientos por lo general no están tan visibilizados. Las mujeres resguardan memorias sociales de lucha, historias y enfrentamientos comunitarios que a veces no afloran en las narraciones de los hombres líderes comunitarios. En su memoria y acción histórica de defensa territorial se muestran otras de las grandes aportaciones del huerto: el cuerpo vinculado a la tierra-territorio y el cuerpo mismo como territorio.

3.1 El huerto y el cuerpo-territorio

El ir-haciendo del huerto y la socialización comunitaria moviliza el cuerpo, lo que proporciona vitalidad y bienestar físico entre las y los participantes. También dinamiza los conocimientos y aprendizajes al ponerlos a circular entre estudiantes en el entorno natural, fuera del encierro y la inmovilidad que propicia el aula.

Otra virtud formativa del huerto escolar está en su capacidad de vivenciar la tierra-territorio a través de las habilidades sensoriales (Marrero, 2018; Morales, 2022). Por ejemplo del tacto cuando se permite el

contacto con la textura de la tierra y su manipulación (práctica motora); de la mirada al contemplar el crecimiento de la planta, observar cómo influyen en su desarrollo los ciclos de la naturaleza o visualizar la diversidad biológica que habita la tierra; del olfato al percibir el aroma de la tierra-territorio y las flores en su contacto con la lluvia o con los abonos que se le apliquen; a la audición al distinguir aquellos sonidos que emanan la flora y la fauna que interactúa con el terreno y el ambiente; del gusto con los diversos sabores que se experimenta cuando se consume la cosecha.

Aprender de los sentidos, los sentires y las emociones sitúa al cuerpo como otro órgano más con qué aprender de la vida y de la experiencia. Esto rompe con el imperativo categórico de considerar al cerebro y la mente humana como el unánime órgano de construcción de conocimientos, así como la racionalidad como el marco supremo con que interpretar la realidad y el contexto. Las sensaciones y los sentires conectan a la comunidad educativa con el gozo de vivir, lo que no es un asunto menor en estos tiempos donde a veces reina la desesperanza.

En estas prácticas escolares territorializadas se resalta la relación entre escuela-territorio, colocando la interdependencia entre la tierra-territorio, como espacio habitado, y las relaciones intrínsecas entre quienes lo habitan, desde la comunidad educativa hasta la población en general.

De un lado, las y los médicos tradicionales y personas mayores comparan al cuerpo humano en tanto ser biológico en interconexión con las plantas, el viento, el agua y los bienes comunes de la tierra-territorio, no solo porque al igual que la naturaleza somos seres vivos, sino porque estamos interrelacionados con la tierra-territorio y los bienes que alimentan, nutren y sanan el cuerpo: nos dan vida. Al igual que la naturaleza, explican que el cuerpo humano está entrelazado en ciclos de nacimiento, desarrollo, muerte. Se transforma de acuerdo con las estaciones y afectaciones climáticas. De esa manera invitada e invitada refieren que además el ser humano está en vínculo con otra serie de elementos de la naturaleza (como animales y minerales). Asimismo, socializan que la relación productiva y con la flora y la fauna de la tierra-territorio se encuentra normada y bajo la vigilancia de entidades sobrenaturales quienes procuran su resguardo, por lo que hay que pedirles permiso a través de

un tributo u ofrenda. La comprensión de la relación de interdependencia entre el ser humano, la tierra-territorio y su dimensión simbólica resulta vital para fomentar su cuidado y defensa.

Además, el huerto escolar propicia una parte terapéutica de cuidado y sanación del cuerpo físico. En la parte física si bien la cosecha tiene varios destinos, en general se destina a la preparación de platillos típicos que se degustan en colectivo, ya sea en una convivencia o en los eventos cívicos que organiza el centro escolar. Por otra parte, que los huertos sean manejados con principios agroecológicos proporciona una nutrición sana y saludable: libre de agroquímicos. Varios estudios científicos y ensayos sobre huertos escolares revelan que estudiantes y quienes se involucren en este trabajo productivo adoptan una alimentación más nutritiva (Morales et al., 2018; Morales 2022). De pequeños a grandes aumentan la ingesta de verduras recogidas directamente del contacto con la tierra y sus diversos elementos.

Por otra parte, la alianza colaborativa con las y los médicos tradicionales propicia productos e información herbolaria para la sanación corporal, mental, emocional y espiritual.

Las y los terapeutas tradicionales socializan la elaboración de productos como jabones, jarabes, tinturas o infusiones, a quienes se involucren en el huerto. Con ello se genera una cultura del cuidado y sanación del cuerpo ligado a la tierra-territorio. También introducen ejercicios de respiración para aportar un equilibrio cognitivo y emocional al cuerpo. Y ceremonias de agradecimiento que conectan la espiritualidad con las semillas y los elementos de la tierra-territorio como dadores de vida (Morales et al., 2018).

Estas actividades pedagógicas propician el cuidado del cuerpo vinculado a la tierra-territorio y el cuidado del cuerpo mismo tratado como tierra-territorio. Representan prácticas educativas con revitalizar y continuar la defensa del cuerpo-tierra y la tierra-territorio.

Finalmente, la valoración de aprendizajes se hace derrumbando los resultados académicos basados en examen individualizado y estandarizado que promueve la clasificación rígida y binaria de las y los estudiantes: entre los “normales y sobresalientes” y “los anormales o deficientes”. En contraposición, los huertos escolares comunitarios recurren a un sis-

tema de valoración colaborativo donde se solicita a los estudiantes que elaboren en colectivo una narración, una ilustración, una pieza sonora, una representación teatral, un canto o un mural colectivo. A través de estas valoraciones se coloca el arte que permea a los pueblos y comunidades indígenas —a través del tejido, de las danzas, de la música y de la poesía—, como eje de balance y expresión de conocimientos comunitarios, los cuales se invita a mostrar ante la comunidad para propiciar una valoración comunitaria de los aprendizajes.

Conclusiones

En esta contribución se ejemplificó al huerto como una práctica educativa con que dotar de etno-territorialidad a la comunidad educativa. En otras contribuciones se han mostrado experiencias educativas territorializadas en el barrio (Moreno, 2016) y en el territorio comunal y su dimensión simbólica (Cleto y Moreno, 2022; Moreno 2019b), donde actores de la comunidad forjan a las generaciones venideras en el apego y la defensa del territorio y las estructuras comunitarias.

Estas experiencias y prácticas educativas permiten la reterritorialización de la educación formal en función de las necesidades y estructuras sociocomunitarias, culturales y políticas de pueblos y comunidades indígenas. Representan prácticas educativas territorializadas, y de esperanza, con que habitar las epistemologías, los conocimientos, las lenguas, las cosmovisiones y las formas de vida propias.

Estas prácticas y modelos pedagógicos alternos articulan la esperanza en las relaciones de cuidado con que revitalizan los conocimientos, las lenguas y las prácticas materiales y simbólicas que permiten sostener cuerpos y territorios asechados por múltiples violencias.

Ante el escenario mexicano actual de expolio, extracción y despojo territorial generadas por la articulación entre economías legales e ilegales, las y los docentes que dota de territorialidad a las prácticas educativas y forman a estudiantes en etnoterritorialidad dotan de esperanza. Estas pedagogías no responden a recetas, se tratan de acciones cotidianas que suscitan a que la educación procure actividades de cuidado de los cuerpos, los territorios, las memorias y las estructuras de vida comunitaria.

Se tratan de pedagogías para “agarrarse a la vida” (Bello, 2024) que resisten y transgreden los procesos de muerte que impone las alianzas entre poderes políticos, organizaciones criminales y empresas extractivas que promueven el despojo, el control social y extracción de renta por la vía armada en territorio mexicano.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Y. (2022a). *La lengua como territorio cognitivo y su relación con concepciones tecnológicas*. Primer Encuentro Regional del LAC Hub de la red FAIR. <https://feministai.pubpub.org/pub/5gmo1xhx/release/2#nm8on1lo3pv>
- Aguilar, Y. (2022b). *La lengua no es cultura*. Este País. <https://estepais.com/uncategorized/la-lengua-no-es-cultura/>
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: Manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía.
- Bello, A. (2024). Pedagogías “para agarrarse a la vida”: prácticas de cuidado del cuerpo-territorio en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia. *Diálogos sobre educación*, 15, 31.
- Cabnal, L. (2017). Tzk’at, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew-Guatemala. *Ecología Política*, 54, 98-102.
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En Leyva X. e Icaza R. (Coords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 113-123). Cooperativa editorial retos, CLACSO y Erasmus University Rotterdam.
- Cajete, G. (2022). Comunidad indígena, lenguaje e historias que importan. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 121-146). Universidad de Guadalajara.
- Calvo, C. y Maldonado C. (2022). Del aula al territorio: estrategias de enseñanza-aprendizaje comunitarias para docentes de educación indígena en Oaxaca. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.) *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 60-92). Universidad de Guadalajara.
- Cleto, R., Chávez, M., Vázquez, K. y Martínez, D. (2022). Racismo y

- trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), 2-25. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013).
- Cleto, R. y Moreno, R. (2022). Cherán K'eri: autodeterminación educativa y la territorialización de la escuela. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 27-60). Universidad de Guadalajara.
- Deluze, G. & Guattari, F. (2006). *Mil mesetas*. Pre-texto.
- Dietz, G. (1999). *La Comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de Michoacán, México*. Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G y Mateo, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública y Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Escobar, A. (2014). *Sentir pensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Clacso y Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Haesbaert, R. (2021). *Vivir en el límite. Territorio y multi/transterritorialidad en tiempos de inseguridad y contención*. Siglo XXI.
- Lynares, M.; Torres, Y. y Niniz, D. (2022). Fogata Kejtsitani “Memoria Viva” en Cherán K'eri; una propuesta pedagógica por la memoria, el territorio y la autonomía. En B. Maldonado y R. Moreno (coords) *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 219-243). Universidad de Guadalajara.
- Maldonado, B. (2022). Territorialidades del magisterio indígena oaxaqueño, una mirada desde la idea de comunalidad. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 93-119). Universidad de Guadalajara.
- Maldonado, B y Moreno, R. (coords). (2022). *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. Universidad de Guadalajara.
- Marreno, L. (2019). Un proyecto inclusivo y colaborativo. En Morales,

- H., García, E. y Bermúdez, G., *Huertos educativos. Relatos desde el movimiento latinoamericano* (p. 42). El Colegio de la Frontera Sur. <http://redhuertos.org/Labvida/wp-content/uploads/2019/12/Morales-et-al-19-Libro-Huertos-educativos-baja.pdf>
- Mejía-Arauz, R; Keyser, U. y Correa-Chávez, M. (2013). Colaborativa de niñas y niños. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (59), 1019-1045.
- Mejía, C. y Sarmiento, S. (2003). *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. Siglo XXI.
- Morales, E. (2022). El huerto La Consti: un espacio agroecológico y escolar. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 325-346). Universidad de Guadalajara.
- Morales, H., García, E. y Bermúdez, G. (2018). *Huertos educativos. Relatos desde el movimiento latinoamericano*. Colegio de la Frontera Sur
- Moreno, R. (2016). Los saberes comunitarios y el reconocimiento del territorio como base para una formación ambiental activa. En Claudio L. y Novelo R. *Paisajes Alternativos* (471-493). ACAMPA A.C.
- Moreno, R. (2017). *De Políticas etnocidas a Investigadores indígenas mexicanos*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, R. (Coord.). (2019a). *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchaari jurhéntperakuani/ Caminos para recordar nuestra educación*. Universidad de Guadalajara y Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- Moreno, R. (2019b). Si el gobierno cambio, la educación también debía cambiar: prácticas educativas comunitarias (177-200). En Moreno R., *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsini miatántajka juchaari jurhéntperakuani/ Caminos para recordar nuestra educación*. Universidad de Guadalajara y Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- Pinheiro, L. (2025). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. UNAM.
- Robles, S. y Cardoso, R. (2007). *Floriberto Díaz. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. UNAM.
- Sartorello, S. y Bertely, M. (2016). *Proyecto Milpas Educativas: La-*

boratorios socionaturales vi- vos para el Buen Vivir. Universidad Iberoamericana.

Red de Educación Inductiva Intercultural [REII]. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha.* Universidad Iberoamericana y Fundación Kellows.

Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408.